

Gruschka, Andreas

Wie mißt und wie stimuliert man moralische Urteilkraft? Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 1)

Pädagogische Korrespondenz (1996) 18, S. 49-72



Quellenangabe/ Reference:

Gruschka, Andreas: Wie mißt und wie stimuliert man moralische Urteilkraft? Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 1) - In: *Pädagogische Korrespondenz* (1996) 18, S. 49-72 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-89953 - DOI: 10.25656/01:8995

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-89953>

<https://doi.org/10.25656/01:8995>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://pk.budrich-journals.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, veröffentlichen oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ESSAY

- 5 *Klaus Mollenhauer*
Fiktionen von Individualität und Autonomie –
Bildungstheoretische Belehrungen durch Kunst

DAS AKTUELLE THEMA

- 21 *Karl-Heinz Dammer/Michael Willemsen*
Renaissance der Berufsorientierung?

BERICHT AUS DER FREMDE

- 39 *Martin Heinrich*
Der Sozialpädagoge als homo oeconomicus

AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS I

- 49 *Andreas Gruschka*
Wie mißt und wie stimuliert man moralische Urteilskraft?
Von den Konflikten auf dem Weg zum guten und schlechten Menschen (Teil 1)

DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK

- 73 *Helmut Stövesand*
»Wen die Götter haßten, den machten sie zum Schulmann«
Karl Philipp Moritz' Roman Anton Reiser und seine nicht unbedeutenden
Winke für Lehrer und Erzieher

KÄLTESTUDIE

- 86 *Eike Pulpanek*
Im Ernstfall wird dichtgemacht
Oder: Die Öffnung der Schule

AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS II

- 93 *Rainer Bremer*
Der Professor hat eine Idee

DOKUMENTATION

- 106 Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt
Eine Presseinformation

VERMISCHTES

- 107 *Karl-Heinz Dammer*
Der verbeamtete Gott

Andreas Gruschka

Wie mißt und wie stimuliert man moralische Urteilskraft?

VON DEN KONFLIKTEN AUF DEM WEG
ZUM GUTEN UND SCHLECHTEN MENSCHEN (TEIL 1)

I

VOR MISSBRAUCH WIRD GEWARNT

Ein Gymnasiallehrer hatte eine gute Idee, er wollte die Verpflichtungen des Curriculums mit der Aufgabe der Erziehung verbinden. Im Curriculum für das Fach Pädagogik der Jahrgangsstufe 12 stand Entwicklungspsychologie als Thema an, und sein erzieherischer Anspruch konkretisierte sich darin, etwas zur Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit beizutragen. Er legte den Schülern das wohl bekannteste Dilemma der Kohlbergschule vor, das von »Heinz«, und folgte bei der Behandlung des Dilemmas den Fragen, die Kohlberg in seinem Interviewmanual vorgegeben hatte; dort allerdings nicht, um die Entwicklung zu fördern, sondern um ihren Stand zu diagnostizieren:

»In einem fernen Land lag eine Frau, die an einer besonderen Krebsart erkrankt war, im Sterben. Es gab eine Medizin, von der die Ärzte glaubten, sie könne die Frau retten. Es handelte sich um eine besondere Form von Radium, die ein Apotheker in der gleichen Stadt erst kürzlich entdeckt hatte. Die Herstellung war teuer, doch der Apotheker verlangte zehnmal mehr dafür, als ihn die Produktion gekostet hatte. Er hatte 200 Dollar für das Radium bezahlt und verlangte 2000 Dollar für eine kleine Dosis des Medikaments.

Heinz, der Ehemann der kranken Frau, suchte alle seine Bekannten auf, um sich das Geld auszuleihen, und er bemühte sich auch um eine Unterstützung durch die Behörden. Doch er bekam nur 1 000 Dollar zusammen, also die Hälfte des verlangten Preises. Er erzählte dem Apotheker, daß seine Frau im Sterben lag, und bat, ihm die Medizin billiger zu verkaufen bzw. ihn den Rest später bezahlen zu lassen. Doch der Apotheker sagte: »Nein, ich habe das Mittel entdeckt, und ich will damit viel Geld verdienen.« – Heinz hat nun alle legalen Möglichkeiten erschöpft; er ist ganz verzweifelt und überlegt, ob er in die Apotheke einbrechen und das Medikament für seine Frau stehlen soll« (Kohlberg 1995, S. 495).

Der Lehrer fragt die Schüler so, wie es Kohlberg getan hat: »Soll Heinz das Medikament stehlen? Warum und warum nicht?« (a.a.O., S. 496). Die fast einhellige, spontane Meinung im Kurs lautet, daß man natürlich stehlen müsse. Der Lehrer fragt wie Kohlberg nach, denn auch er will prüfen, ob das wirklich selbstverständlich sei, immer in einer solchen Situation so zu handeln: »Wenn Heinz seine Frau nicht liebt, soll er dann das Medikament für sie stehlen?«

Damit löst er erste Irritationen aus. Was das denn heiße: nicht mehr lieben, und welchen Unterschied das mache: ob er ihr deswegen den Tod wünsche? Und selbst

wenn sie sich nicht mehr so liebten, sie könnten durch die Krise doch wieder zueinanderfinden!

Nein, um diese konkreten Bedingungen ginge es nicht, erklärt der Lehrer, sondern allein um die grundsätzliche Frage, ob die Qualität des Verhältnisses zur Ehefrau einen grundsätzlichen Unterschied mache für die Entscheidung einzubrechen oder nicht. Mit diesem Hinweis wird die Irritation durch den Lehrer erst einmal weggearbeitet. Die Schüler stellen mit gleicher Entschiedenheit fest, daß man Menschen eben auch dann helfen müsse, wenn man sie nicht so sehr liebe. Sie seien hilfebedürftig, und das Menschenleben zähle grundsätzlich mehr als das Geschäftsinteresse. Der Apotheker sei ein Erpresser, weil er seine Macht schamlos ausnutze.

Der Lehrer rückt erneut das Problem zurecht: Es gehe nicht um eine Bewertung des Verhaltens des Apothekers, sondern allein um Heinz' Dilemma.

In den Chor der Stimmen mischt sich eine Schülerin ein, die nachfragt, ob denn die Frau überhaupt wolle, daß ihr Leben künstlich verlängert werde. Sie glaube nicht an die Krebswundermittel, mit der Verzweiflung von Todkranken würden miese Geschäfte gemacht. Ob Heinz also die Entscheidung nicht auch von der Meinung seiner Frau abhängig machen solle. Bevor diese Überlegung von den Mitschülern aufgegriffen werden kann, stellt der Lehrer die nächste Frage: »Angenommen, die Person, die im Sterben liegt, ist nicht seine Frau, sondern ein Fremder. Sollte Heinz das Medikament für einen Fremden stehlen?« Die Schüler fragen nach: »Was für ein Fremder, irgend jemand, der ihn auf der Straße anhaut: »Kannst du für mich mal da in der Apotheke einbrechen?« Es muß doch eine Beziehung geben, sonst ist das unsinnig.« Der Lehrer antwortet irritiert: »Gut, es kann ein Bekannter sein, aber dann ist es kein Fremder mehr, richtig. Gehen wir zur nächsten Frage über, die ist klarer: Angenommen, es handelt sich um ein Haustier, das Heinz liebt. Sollte er das Medikament stehlen, um das Haustier zu retten?« Die Protagonisten der Hilfe bemühen sich merklich um Konsequenz. Sie radikalisieren, fast schon unmutig über die Nachfrage geworden, ihre Position: Das ändere nichts! Andere weichen verunsichert zurück, als fragten sie sich, was denn nun als nächstes komme. Genau darauf reagiert ein Schüler zwischen Empörung und Sarkasmus. Er fragt den Lehrer, ob bei der nun folgenden Frage auch Pflanzen drankämen, nach dem Motto: Rettet die Urwälder durch Einbruch in die Apotheke!

Die grundsätzlich zur Hilfe Entschlossenen lassen sich davon nicht beeindrucken. Sie sind so leidenschaftlich in der folgerichtigen Konstruktion ihres moralischen Urteils geworden, daß sie auch beim kranken Hund ihre Position bestätigen. Einer von ihnen erklärt bündig »Es ist eben wichtig, daß Menschen alles versuchen, was sie können, um das Leben eines anderen zu retten, und auch das Leben eines Hundes steht höher als das Gewinninteresse eines Apothekers!« Von den skeptisch gewordenen Schülern kommt keine Reaktion mehr.

Daraufhin faßt der Lehrer den Stand der Debatte zuammen: »Es ist in Ihren Augen also wichtig, daß Menschen alles versuchen, was sie können, um das Leben eines anderen zu retten.« Ein Kopfnicken ist die Antwort. Der Lehrer konfrontiert die Klasse nun mit den (im Interviewleitfaden vorgesehenen) Folgefragen: »Es ist gegen das Gesetz, wenn Heinz einbricht. Ist diese Handlungsweise deswegen moralisch falsch?« Und: »Sollten die Menschen im allgemeinen alles versuchen, um dem

Gesetz Folge zu leisten?« Nein, schallt es ihm entgegen, in solchen Fällen handle es sich um Notwehr, und darin zeige sich, daß das Gesetz selbst unmoralisch sei, wenn es einem Apotheker erlaube, solche überhöhten Preise zu verlangen und damit die Notlage der Kunden auszunutzen.

Der Lehrer, vielleicht verführt durch die Dynamik, die seine Fragen in der Klasse ausgelöst haben, spitzt seine Problematisierung der Legitimität des Einbruchs weiter zu und fährt mit einer Frage fort, die Kohlberg nicht mehr vorgesehen hatte. Er radikalisiert den Konflikt mit dem Hinweis darauf, daß also demnach Menschen aus Afrika – oder woher auch sonst – recht täten, wenn sie nach Deutschland kämen, um in Apotheken einzubrechen? Ja, man könne sogar sagen, daß die Deutschen sie dabei unterstützen müßten? Das Unrecht im kleinen privaten Leben von Heinz entspreche ja dem Unrecht gegenüber unzähligen Menschen, die sich nicht helfen können!

Die moralische Stimmung kippt daraufhin um. So wollen die Verfechter einer prinzipiell ausgleichenden Gerechtigkeit nicht verstanden werden: Wenn dann jeder komme, dann handle es sich um Kriminalität. Dann könnte ja jeder einem anderen etwas wegnehmen, der mehr hätte als der Dieb. Das wäre die Legitimation des Ladendiebstahls wie der persönlichen Bereicherung schlechthin. Nein, man dürfe nur »in Notfällen und unter bestimmten Bedingungen« stehlen! Darauf der Lehrer: »Aber Sie haben doch eben noch gesagt, daß es eine allgemeine Pflicht gäbe, anderen in solchen Situationen zu helfen, egal ob es sich um die Ehefrau handle oder einen Nigerianer, der in Not geraten sei und der seine Frau retten wolle! Wenn der bei einem Reichen einbricht, ist das kriminell?« Eine Schülerin wirft daraufhin fast eingeschüchtert ein: »Der Apotheker hat sich ungeheuer mies verhalten, und den Reichen könnte man ja wenigstens vorher fragen, ob er nicht das Geld für das Medikament freiwillig hergebe!«

Die Schüler fühlten sich im Verlaufe der Debatte zunehmend unwohl, sie spürten »intuitiv« (wie Kohlberg sagen würde), daß sie mit der Verallgemeinerung ihrer Vorstellung von ausgleichender Gerechtigkeit und der Pflicht zur Hilfestellung zwar eine logische Widersprüchlichkeit ihrer Argumentation vermieden hatten, aber damit eine Praxis legitimierten, die ihnen nicht geheuer war. Wenngleich sie pragmatisch und ihrem Empfinden nach eine kohärente Position zu vertreten meinten, tat sich vor ihnen ein Abgrund auf.

Der Lehrer war sehr zufrieden, daß er eine so lebendige Debatte entfacht hatte. Ein Schüler aber artikulierte für andere sein Unbehagen: »Sie haben uns da in eine Falle tapfen lassen. Sie haben das, was einem in einer persönlichen Grenzsituation passieren kann, zum Regelfall für unser Entscheidungsverhalten gemacht, zum Prüfstein für unsere Fähigkeit, moralisch richtig zu urteilen. Das war gemein und hinterhältig!« Der Lehrer beruhigt: Nein, das sei nicht so gemeint, sondern allein Folge des objektiven Problems. Es sei halt in manchen Situationen schwierig, Nächstenliebe und das Recht auf Leben auf der einen Seite und andererseits das Recht und die Eigentumsordnung miteinander zu vermitteln und mit verallgemeinerbaren Sätzen ggf. eine Hierarchie der Werte positiv zu begründen. Die ethische Haltbarkeit eigener Meinungen erweise sich in solchen Dilemmata eben dann, wenn Prinzipien aufeinanderprallten. Nun wüßten alle, wie kompliziert ethische Fragen zu beantworten seien, und an ihnen solle man – so ihr Erfinder Kohlberg – das moralische Urteilsvermögen schulen.

Durch diese Auskunft ermuntert erinnert sich eine Schülerin an ihren Hinweis zu Beginn der Diskussion, nämlich an ihre Suche nach einem Ausweg aus dem Dilemma, sich entscheiden zu müssen für das Leben der Frau und damit für den Diebstahl oder für die Wahrung der Eigentumsordnung und damit für den Tod der Frau: Sollte man nicht eine Verhandlungslösung suchen zur Seite der Frau wie zur Seite des Apothekers? So wie das Dilemma gestellt sei, sehe es aus, als ob man sich nur für oder gegen entscheiden könne, das sei doch künstlich. Der Lehrer, der ursprünglich ein entwicklungspsychologisches Untersuchungsinstrument vorstellen wollte, dekretiert: »Wir stehen halt immer wieder in der Situation, daß wir uns zwischen zwei Optionen entscheiden müssen und nicht so leicht sagen können, was für und was gegen das eine oder das andere spricht! Und das macht doch Heinz' Dilemma schön anschaulich.« Das reizt einen Schüler zu einer die Stunde abschließenden Gegenrede: »Sie tun jetzt so, als ob dieses Heinz-Dilemma offen gestaltet sei. Aber das stimmt gar nicht. Der Kohlberg hat doch nichts ausgelassen, um die Situation zuzuspitzen: bis der Apotheker als geldgieriges Monster erscheint, das den Tod der Frau in Kauf nimmt und selbst die 1.000 Dollar und eine Nachzahlung ablehnt. Wie man moralisch urteilen lernen soll, wenn das Gute und das Böse so klar verteilt ist, bleibt mir schleierhaft!«

II

DAS KOHLBERG-INSTRUMENT: EINE DILEMMASEQUENZ

An der Bereitschaft der Schüler, sich auf das Dilemma einzulassen, wie an ihrer Ambivalenz gegenüber der Situation, in die sie hineinversetzt wurden, zeigt sich zugleich der Charme und die inhaltliche Problematik der Kohlberg'schen Instrumente zur Diagnose wie zur Stimulation der moralischen Urteilsfähigkeit. Sie sind bewußt so konstruiert, daß sie die Probanden auf eine Zerreißprobe stellen. Dilemmatisch sind die vorgestellten Szenen, weil sie ausweglos zu sein scheinen: Heinz hat alles versucht, es bleibt nur noch der Bruch der Eigentumsordnung, eine kriminelle Handlung, oder sein Versagen bei der verzweifelt gesuchten Hilfestellung. Man kann sich bei Kohlberg nicht für das Gute oder das Schlechte entscheiden und danach möglichst reflektierte Begründungen formulieren. Man kann nicht einfach moralisch sein, indem man nicht stiehlt. Man kann, aus welchen Motiven auch immer, nicht einfach einem anderen helfen, statt ihn links liegen zu lassen. Wenn man das eine moralische Gut respektiert, produziert man damit zugleich tiefe Schuld an anderer Stelle oder verletzt ein anderes moralisches Prinzip. Und es zählen bei der Lösung des Problems keine pragmatischen Bedingungen der Bearbeitung, sondern allein Begründungen für Entweder-oder-Entscheidungen.

Dieses Konstruktionsprinzip der Dilemmasituationen ist selten problematisiert worden, selten ist gefragt worden, ob die verfahrenre Krisenkonstellation das geeignete Material darstellt, um die moralische Urteilsfähigkeit zu diagnostizieren und zu stimulieren. Als ginge erst vom tragisch oder dramaturgisch gesteigerten Konflikt eine intellektuelle Faszination in der Sache aus, die der Normalfall der moralischen Entscheidung nicht bereithält, wird aus dem antiken Griechenland der klassischen Stoffe des ethischen Diskurses »das ferne Land« von Heinz' Dilemma. Bei dieser

Transposition ist auffällig, daß Kohlberg sich nicht mit dem gesuchten Grundkonflikt zwischen Moral, Leben und Eigentum bescheidet, sondern diesen auch noch klinisch aufmöbelt.

Alle Kohlbergaufgaben zu den klinischen Interviews seiner Untersuchungen liegen nun aus dem Manual von 1987 in deutscher Übersetzung vor: in dem lange angekündigten ersten Band seiner Schriften (Kohlberg 1995, S. 495 ff.). Jetzt kann man als Beobachter ungleich leichter nachvollziehen, was denn überhaupt das klinische Instrumentarium war, mit dem die subjektive Entwicklungslogik der moralischen

Urteilsformen rekonstruiert werden sollte. Es wird deutlich, wie konsequent Kohlberg die in Heinzens Dilemma zutage tretende Logik zum Ausgangspunkt seiner Studien gemacht hat. Wie bei Heinz geht es auch in den anderen Dilemmata um die Wahl zwischen *Skylla* und *Charybdis*.

Neun Dilemmata werden angekündigt, nur sieben werden abgedruckt. Jeweils drei werden gruppiert um die Formen A–C, was wohl bedeuten soll, daß bei einer Meßwiederholung nach A B zum Zuge kommt. Folgen wir den Szenarien in der numerischen Reihenfolge:

(I Form A) »Joe, ein 14jähriger Junge, wollte sehr gern in ein Ferienlager fahren. Sein Vater versprach ihm, daß er fahren könne, vorausgesetzt, er würde das erforderliche Geld selbst zusammensparen können. So strengte sich Joe bei einem Job als Zeitungsjunge besonders an und schaffte es, die 100 Dollar zu sparen, die das Lager kostete, und sogar noch etwas Geld dazu. Doch kurz vor Beginn des Lagers änderte der Vater seine Meinung. Er wollte mit seinen Freunden einen besonderen Angelausflug unternehmen – ihm fehlte aber das nötige Geld. Also sagte er Joe, er solle ihm das beim Zeitungsaustragen verdiente Geld geben. – Joe will auf das Ferienlager nicht verzichten und denkt dran, dem Vater das Geld zu verweigern«.

(II Form B) Dieses Dilemma hat einen ähnlichen Hintergrund: Es geht darum, daß Judy 15 Dollar selbst verdient, diesmal für ein Rockkonzert. Als der Konzerttermin näherrückt, verlangt die Mutter, Judy solle das Geld für Schulkleidung ausgeben. Judy besucht dennoch heimlich das Konzert. Ihre Schwester merkt es, und hat nun das Problem: Soll sie der Mutter erzählen, was Judy getan hat?

(III Form A) Das ist Heinzens Dilemma. Es besitzt einen Appendix III' in der Form eines Wachtmeister-Dilemmas (Wachtmeister Braun hat Heinz nach dem Diebstahl von der Apotheke weglaufen sehen, soll er ihn melden?) sowie eines Richter-Dilemmas (Braun hat gemeldet, die Geschworenen haben Heinz schuldig gesprochen, welche Strafe soll der Richter nun verhängen?).

(IV Form B) Dieses Dilemma handelt von der Sterbehilfe: »Eine Frau hatte Krebs im fortgeschrittenen Stadium. Es gab keine Chance mehr, sie durch eine der bekannten medizinischen Behandlungsmethoden zu retten. Ihr Arzt, Dr. Jefferson, wußte, daß sie nur noch etwa sechs Monate zu leben hatte. Sie litt unbeschreibliche Schmerzen und war schon so geschwächt, daß eine starke Dosis eines schmerzdzämpfenden Mittels wie Morphin oder Äther ihren früheren Tod bewirkt hätte. Sie phantasierte und war fast wahnsinnig vor Schmerzen. In ihren ruhigen Phasen bat sie Dr. Jefferson wiederholt darum, ihr doch soviel Morphin zu geben, daß sie sterben könne ... Der Arzt weiß, daß Sterbehilfe (zumal aktive Sterbehilfe) ungesetzlich ist; dennoch überlegt er, ob er den Wunsch der Frau erfüllen soll.«

(IV' Form B) Auch hier gibt es analoge Verlängerungen: Dr. Rogers bemerkt, daß die Frau die Medikamente bekommen hat, der angezeigte Dr. Jefferson wird schuldig gesprochen. Was soll der Richter tun?

(V Form C) Dieses Dilemma spielt im Korea-Krieg. Eine Kompanie befindet sich auf dem Rückzug. Eine Brücke wird erreicht und überquert. Nun denkt der Führer der Truppe: »Wenn jemand zurück zur Brücke ginge und sie in die Luft sprengte, würde den restlichen Männern der Vorsprung, den sie dadurch erlangt hätten, wahrscheinlich zur Flucht reichen. Der Mann aber, der zurückbleiben würde, um die

Brücke zu sprengen, würde nicht lebend entkommen können. – Der Hauptmann selbst ist derjenige, der am besten in der Lage ist, den Rückzug zu führen. Er fragt nach Freiwilligen für die Brücke, aber es meldet sich niemand. Wenn er selbst geht, würden seine Männer vermutlich nicht mehr sicher zurückgelangen, weil ihrem Rückzug die Führung fehlte«.

(VI) Dieses Dilemma fehlt in der Sammlung ohne Kommentar seitens der Herausgeber.

(VII Form C) Dieses Dilemma zeigt Karl und Robert. Beide sind junge Männer mit »ernsthaften Schwierigkeiten«. Sie müssen die Stadt verlassen. Karl bricht in einen Laden ein und stiehlt 1 000 Dollar. Robert besorgt sich das Geld, indem er einen alten Mann bittet, ihm das Geld für einen vorgetäuschten guten Zweck zu leihen. Kohlberg fragt nun: »Was ist schlimmer: Stehlen wie Karl oder Betrügen wie Robert?«

(VIII Form C) Valjean, ein armer Mann in einem »fernen Land«. Er handelte wie Heinz und versorgte durch Diebstahl Bruder und Schwester mit Essen und Medikamenten. Er wurde erwischt und ins Gefängnis gesteckt. Nach einiger Zeit brach er aus, ließ sich in einem anderen fremden Land nieder und machte als Fabrikherr und Philanthrop Karriere: »Er sparte Geld und baute nach und nach eine Fabrik auf. Er bezahlte seinen Arbeitern die höchsten Löhne und verwendete den größten Teil seiner Gewinne auf den Bau eines Krankenhauses – für Leute, die eine gute medizinische Versorgung und Pflege sonst nicht hätten bezahlen können«. Nach zwanzig Jahren aber erkennt jemand in dem Fabrikbesitzer den ehemaligen entflohenen Sträfling. Soll er zur Polizei gehen?

Heinz' Dilemma ist insofern hervorgehoben worden, als es wohl in reinsten Form Kohlbergs Absicht zum Ausdruck bringt, dilemmatisch Moral in der Konfrontation von gerechtfertigten Ansprüchen der Gesellschaft einerseits und des Individuums andererseits zu konstruieren. Die verschiedenen eher inhaltlich verstandenen Topics (wie Eigentum, Gewissen, Gesetz, Bindung, Autorität, Leben) und formal verstandenen Dimensionen (Pflichtgefühl, Gewissen, positive und strafende Gerechtigkeit) der gesellschaftlichen Moral sollen zwar mit den Sequenzen von Dilemmasituationen umfassend und oft ineinander verschränkt berücksichtigt werden, aber unschwer ist zu sehen, daß der Respekt vor der gesellschaftlich-rechtlichen Ordnung vor allem durch die Achtung des privaten Eigentums repräsentiert wird. Konflikte entstehen bevorzugt, wenn das (prima vista) Gute zu tun dadurch verhindert wird, daß sich die ökonomischen Rechte und Machtverhältnisse dazwischenschieben. Die problematisch wirkende Eigentumsordnung stellt bei Heinz, den Jugendlichen, aber auch bei Karl und Robert und bei Valjean die auslösende Seite des Konflikts dar. Fälle von mißbrauchten Eigentumsrechten (Apotheker) stehen dabei gegen den Bruch einer als legitim vorgestellten Eigentumsordnung (Joes Vater, Robert). Nur im Falle der Sterbehilfe und im Krieg geht es um anderes. Bei der Sterbehilfe handelt es sich um eines der häufig diskutierten moralphilosophischen Probleme, beim Korea-Krieg-Beispiel um die Bereitschaft, das eigene Leben für andere zu opfern, also um den praktischen Grenzfall moralischen Verhaltens. Vor allem diese Dilemmata zeigen Kohlbergs Neigung, die großen Fälle der Moralphilosophie in seine Forschung zu integrieren.

Nun dürfte es nicht uninteressant sein herauszufinden, wie Kinder, Jugendliche und Erwachsene darauf reagieren: Wieviel Bereitschaft zur aktiven Sterbehilfe besteht in der Bevölkerung, oder: Mit wieviel positiver Einstellung zur Selbstaufopferung können wir rechnen? Nicht ohne Reiz ist sodann die Frage, ob beide Einstellungen sich entwicklungsbedingt verändern. Geht man von den Inhalten der beiden letztgenannten Szenarien aus, drängt sich das als empirische Frage auf. Aber Kohlberg war nicht an der Antwort darauf interessiert, sondern primär daran, wie komplex, wie reflektiert und mit welcher Logik die Probanden das moralische Dilemma beurteilen, und zwar weitgehend unabhängig davon, zu welcher Seite sie dabei das Dilemma auflösen. Das Dilemma mag für die Probanden vor allem die Konfrontation mit dem Inhalt des moralischen Konflikts bedeuten. Kohlberg dagegen wollte wissen, auf welchem Niveau (praekonventionell, konventionell, postkonventionell), welcher Stufe (1–6), welcher Unterstufe (A und B) das kognitiv hergestellte Urteil über den Diebstahl, über die Autorität des Vaters, über den Anspruch der Gesellschaft auf Strafdurchsetzung etc. verortet werden kann.

Es ist bemerkenswert, daß Kohlbergs Distanz gegenüber dem Inhalt seiner Dilemma-Aufgaben auch in der Diskussion über Kohlberg dominiert. Zwar wurde spät – etwa von Döbert (1980, 1986) und auch von Kohlberg selbst – gefordert, mehr auf die Inhalte der Moral zu achten, aber weder wurde das so aufgegriffen, daß daraus eine Problematisierung der Instrumente erwuchs, noch vermochte es die Theoriearchitektur in Frage zu stellen. Das Form-Inhalt-Problem mündet bei Kohlberg nicht etwa in eine entwicklungspsychologische, sondern in eine moralphilosophische Debatte über die Möglichkeit des Universalismus, der deontologischen Ordnung der Normen, des ethischen Formalismus und Präskriptivismus (a. a. O., S. 311 ff.). Dort, wo er selbst das Inhaltsproblem aufgreift, geht es ihm nicht um die konkrete Bedeutung der »Topics« und Konflikte für die Heranwachsenden (etwa die entwicklungslogische Semantik von Gerechtigkeit, Eigentum, Liebe), sondern am Ende (in seiner letzten zusammenfassenden Darstellung) darum, eine Dimension der Moral gegenüber anderen als zentral herauszustellen: Gerechtigkeit wird »metaethisch« »zum Kernstück der Moral« (a. a. O., S. 312) erklärt. Kohlberg geht damit von der komplexen Inhaltsstruktur der Moral zur vermeintlich einfacheren der Gerechtigkeit als »dominanter Tugend« (ebd.) über. So wird bei ihm aus der noch im Buchtitel wiederholten »Moralentwicklung« die »Entwicklung von Gerechtigkeitsvorstellungen« (organisiert um Begriffe wie Billigkeit, Reziprozität und Gleichheit).

Andere empirisch interessierte Teilnehmer an der Debatte betonten entweder die Notwendigkeit der Ergänzung der Kognition um andere psychologische Konstrukte (etwa Noam 1993) oder die Bereichsspezifität der moralischen Erfahrungen. So wurde die Entwicklung einer Freundschaftsmoral und parallel dazu die Entwicklung positiver Gerechtigkeit (»Rechtes Verteilen und Teilen« von materiellen Gütern) durch Damon untersucht. Aber an den grundlegenden methodischen Prinzipien der Dilemmakonstruktion und der stufenbezogenen Interpretation/Subsumtion des Datenmaterials änderte das nichts (vgl. Damon 1984).

So bleibt aus Kohlbergs Perspektive festzuhalten, daß für ihn die Instrumente sinnvoll waren, weil sie erlaubten, in verlässlicher und valider Weise Probanden unterschiedlichen Alters zur Artikulation der formalen Struktur ihres Urteils über Gerech-

tigkeit zu bringen. Dagegen war für ihn inhaltlich irrelevant, was ein 12jähriger zum Problem von Heinz, des Arztes oder des Offiziers zu sagen hat, und entsprechend unerheblich, welchen Stellenwert der Inhalt und die konkrete Inszenierung des Konflikts in der Ontogenese der Moralentwicklung eines Heranwachsenden besitzt. Dem Nicht-Kohlbergianer fällt dagegen sofort auf, daß nur deshalb, weil der Apotheker sich wie ein eiskalter Engel aufführte, das Dilemma so eindringlich konstruiert werden konnte. Wenn er 1 000 Dollar als Anzahlung akzeptiert und hohe Restraten verlangt hätte, wäre das Dilemma deutlich entschärft worden. Wenn Heinz sofort eingebrochen wäre, vielleicht sogar offensiv mit dem Hinweis darauf, der Apotheker sei ein Ausbeuter, wäre es zu einem ganz anderen Konfliktverlauf und entsprechend zu einer anderen Auseinandersetzung der Schüler gekommen. Aber – so müssen wir Kohlberg wohl verstehen – eine solche auf mehr Realitätsnähe zielende Modifikation spielte für die Hervorlockung der ihn theoretisch interessierenden Daten keine entscheidende Rolle. Denn die Theorie läßt sich unabhängig von der Wahl der Topics und der Ausgestaltung der Szenen prüfen, solange diese die verallgemeinerungsfähigen und universalisierbaren Strukturen der Urteile und ihrer Entwicklung provozieren.

Akzeptiert man diese Basis, so hat es wenig Sinn, den von außen betrachtet evidenten Unsinn mancher Konflikte bzw. ihre gesteigerte Künstlichkeit zu kritisieren. Sie sind Kohlberg allein Forschungsmittel zum Zweck, nämlich eine Stufentheorie zu konstruieren und diese durch Daten plausibel zu machen. Deswegen macht es für Kohlberg keinen qualitativen Unterschied, ob ein Proband zu dem Urteil kommt »Heinz solle das Medikament stehlen, sich dann aber selbst einem Verfahren stellen, in dem ihm möglicherweise eine Strafe zugemessen oder eine Entschädigung für den Apotheker auferlegt wird.« (a. a. O., S. 368) oder ob er feststellt: »Man muß eben seine Verpflichtung für den Nächsten erfüllen!« Oder ob es umgekehrt heißt: »Diebstahl ist Diebstahl und ist von Gesetz wegen verboten!« Immer kann Kohlberg feststellen: Die Probanden argumentieren auf konventionellem Niveau, auf Stufe 4. Die evidenten Unterschiede bleiben irrelevant. Kohlberg kommentiert das empirische Forschungsergebnis: Die Stufe 4 ist augenscheinlich »reversibler« als eine höhere Stufe – d. h. wohl: Man kann auf Stufe 4 so oder anders urteilen (ebd.).

Vor diesem Hintergrund wird verständlich, warum die Formen A bis C allein für einen Außenstehenden kompositorisch an einen schwer durchschaubaren Gerätemehrkampf erinnern. Wer sich angewöhnt hat, so radikal strukturell zu denken wie Kohlberg, den stört nicht, daß schon bei der Sterbehilfe vom bei Heinz den Konflikt noch beherrschenden Prinzip für das Dilemma abgewichen wird. Es geht nicht mehr um die geliebte Frau und den Respekt gegenüber der Eigentumsordnung, sondern um die rechtliche Pflicht, den ärztlichen Eid und das Mitleid gegenüber einer fremden Person. Aus dem Bruch der Eigentumsordnung, um Leben zu retten, wird der Bruch mit der Rechtsordnung, um Leiden zu beenden und einen Menschen zu töten. Die Reliabilitätsprüfung der Messung des Urteils (Dr. Jefferson kontrolliert Heinz!) ist möglich, auch wenn es um andere Dinge geht, denn es soll ja nur auf die formale Struktur der Argumente ankommen.

Wenn man übergreifende, moralphilosophisch bestimmte Prinzipien »metaethisch« diskutieren und dabei demonstrieren lassen will, wie gut Probanden »intui-

tiv« diese Form der Diskussion bereits beherrschen (indem sie auf der jeweiligen Unterstufe B Urteile verallgemeinern, sie auf alle Personen beziehen, a. a. O., S. 277) oder ob sie konkret an der Situation und Person orientiert bleiben, dann empfehlen sich Sterbehilfe und Notwehr gleichermaßen als Konflikte. Unwichtig wird, ob das Dilemma des Arztes realistisch geschildert, das von Heinz überzogen inszeniert wird, und unwichtig wird genauso, welche Relation empirisch besteht zwischen den Konflikten, an denen sich die Moralentwicklung der Subjekte konkret entscheidet, und den Kohlbergschen Dilemmata.

Das Korea-Krieg-Beispiel kennen die Jugendlichen vielleicht aus dem Kino. Mit den Verantwortungskonflikten des Probanden hat der des Offiziers wenig zu tun. Dem geht es um die fragwürdige Alternative seines persönlichen Opfers oder der Einsicht, daß er als Anführer der Truppe unverzichtbar sei. Die dramaturgische Steigerung von der Pflichtethik zum Selbstopfer ist wohl ein guter Stoff für Hollywood, aber ist sie auch angemessen für die Diagnose der Moralentwicklung? Kohlberg würde das bejahen und darauf hinweisen, daß es nicht darum geht, ob der Hauptmann sich selbst opfert oder das Opfer eines anderen befiehlt und darum, was ein Proband tun würde und ob der Konflikt für ihn bedeutsam ist, sondern allein darum, welche kognitive Basis in den Begründungen für Entscheidungen steckt: Ein Proband, der lapidar feststellt, der Hauptmann habe die Befehlsgewalt, argumentiert eben auf konventionellem Niveau. Dagegen kann das Argument, der Hauptmann müsse jemanden zur Sprengung abkommandieren, weil er sonst von seinen Vorgesetzten bestraft würde, nur auf praekonventionellem Niveau lokalisiert werden. Wenn das gleiche Urteil gefällt werde, ein Proband aber grundsätzlich die Bereitschaft zum Selbstopfer postuliere oder dagegen das eines Untergebenen, so liege ein höher entwickeltes Urteil vor! Nicht das Was macht die Moral aus, sondern das Wie der Begründung!

Im »fernen Land« Valjeans geht die Zuspitzung des Konfliktes so weit, daß das Dilemmatische grotesk wirkt: Der Ausbrecher erscheint nun geläutert als Schöpfer überwältigend guter Werke. Als menschengeschindender Kapitalist hätte er sich nur zu einem geeignet: zur Aufforderung, den bösen Menschen mittels Anzeige bei der Polizei auch dafür seiner gerechten Strafe zuzuführen. So, wie Valjean aber auftritt, macht er aus dem Probanden, der sich entscheiden sollte, dem Legalitätsprinzip zu folgen, einen Denunzianten. Aber diese Schiefelage relativiert den Nutzen des Szenarios für Kohlberg nicht, denn sofern ein Proband erklären kann, daß es ein Prinzip der Gerechtigkeit (der Billigkeit) darstellen sollte, daß man sich mit guten Taten von schlechten freimachen könne, zeigt er an Valjeans Konflikt, daß man mit ihm u. a. postkonventionell argumentieren kann.

In den Konflikten der beiden Jugendlichen mit ihren Eltern geht es nicht direkt um das Gegeneinander von Geltungsansprüchen der Gesellschaft und der Individuen, sondern mittelbar um die Frage, in welchem Umfang in der Familie die Bereitschaft zur Unterwerfung unter die elterliche Autorität besteht. Dagegen steht das legitime Eigeninteresse des Kindes und das Pochen auf vertragsmäßige Sicherheit. Vom Inhalt und Verlauf des Szenarios aus betrachtet haben die Eltern ein Problem als Erzieher der Kinder, und erst deswegen haben die Kinder ein Problem mit den Eltern. Unmoralisch verhalten sich die Eltern, die Kinder haben kein Problem mit der Moral, sondern bezüglich des Mutes, gegen die Willkür der Eltern vorzugehen. Es drängt

sich der Eindruck auf, daß Kohlberg diesen Konflikt entworfen hat, um an einer Stelle im Dilemma-Programm den Probanden bewußt Gelegenheit zu geben, präkonventionell zu operieren, etwa mit der Reaktion als »braver Junge« und der Befolgung des Gebots wegen einer angedrohten Strafe. Aber selbst wenn dies das Szenario motiviert haben sollte, wäre doch wohl ein plausiblerer Konflikt zu konstruieren gewesen, einer der die Urteilsfähigkeit provoziert, weil die Eltern nicht willkürlich, sondern begründet die Befolgung ihrer Anweisungen verlangen.

III

MANCHE THEORIEN KÖNNEN NICHT SCHEITERN

Inhaltliche Fragen zum Status und zum Inhalt der Instrumente haben in der Kohlberg-Debatte wenig Interesse gefunden. In einem empirischen Forschungsprojekt, an dessen erfolgreichem Ende erst eine Theorie der Moralentwicklung stehen kann, sind diese Fragen zentral. Schon in seiner Dissertation von 1958 hatte Kohlberg mit Heinz' Dilemma gearbeitet, alle internen Umbauten der Theorie hat das Instrument überstanden. Allein das Befragungs- und Auswertungsmanual wurde entscheidend verändert: Hatte Kohlberg zunächst klinische Experimente *sensu* Piaget durchgeführt, ging er später zu einem standardisierten Fragerahmen über (a. a. O., S. 496 ff.). Das kann als weiteres Indiz dafür verstanden werden, daß für Kohlberg sehr früh feststand, man könne Moralentwicklung messen, indem man Probanden unterschiedlichen Alters und jeder Herkunft mit zum Teil höchst schwierigen ethischen Fragen und zum Teil höchst artifiziell konstruierten Szenarien konfrontiert. Die Instrumente wurden nicht mehr so aufgebaut, daß aus dem möglichst variantenreich erhobenen empirischen Datenmaterial eine Theorie hätte abgeleitet werden können, sondern sie illustrierten nachträglich die bereits weitgehend vorhandene Theorie. Wenn sich während des Forschungsprozesses herausstellte, daß die Daten nicht so recht zur Theorie paßten, wurde nicht etwa diese und damit das Instrument grundsätzlich kritisch befragt, sondern es wurden in die Theorie die Widersprüche integriert, und die Instrumente konnten bleiben wie sie waren: Für Kohlbergs Stufe 6 etwa fanden sich zu wenig empirische Korrelate. Als er zum standardisierten Fragebogen überging, beschloß er, aus der »harten« Stufe 6 einen eher »weichen« Unterstufen-Typ B zu machen. Es reichte demnach eine »Intuition der prinzipiengeleiteten Moral«, und der Proband wurde so zu einem der 4B oder 5B Stufe: Ein weiterer Beleg für die Nachrede, daß in empirischer Forschung nur herauskommen könne, was man zuvor in sie reingesteckt habe.

Ich möchte vermuten, daß die Kraft zur Immunisierung der Theorie und des Instruments aus ihrem rationalen Kern erwuchs. Irgendwie konnte die Theorie nicht scheitern. Die Instrumente waren bloßes Meßmittel, solange man von der grundlegenden Überzeugung der Piaget-Schule ausgehen konnte: Entwicklung sei allgemein, im moralischen (wie im kognitiven) Bereich dadurch gekennzeichnet, daß ein Mensch den Übergang schafft:

- von einer vormoralischen, egozentrischen Betrachtungsweise von Konflikten, der präkonventionellen Gebundenheit an die Situationen und die Orientierungen und Regeln setzenden Instanzen,

- über eine Konventionen übernehmende Urteilsweise, mit der die Regeln als Regeln bewußt werden und damit ihr Geltungsbereich allgemein wird,
- bis zu einer die Konventionen problematisierenden und Normen selbständig und grundsätzlich begründenden, tendenziell moralphilosophisch reflektierten Urteilsweise, die »vor der Gesellschaft« eine Basis für die Moral abgibt.

Daß es so etwas wie diese drei Entwicklungsniveaus gibt, unabhängig von den Schwierigkeiten, sie konkret, genau und trennscharf zu bestimmen, leuchtet ein. Wir können die Entwicklung von Menschen mit dem entsprechenden Verhalten und Urteilen beobachten. Wir konzедieren, daß der kognitiv gleichsam blinde Gehorsam zu einem moralischen Urteil jenseits der Moral führt. Dagegen setzt die Fähigkeit, die Regeln in ihrer ordnenden, Recht setzenden Form zu erkennen und als legitim zu akzeptieren, bereits eine subjektiv angeeignete Moral der Gegebenheiten voraus. In einer Kultur, in der die Autonomie des Subjekts einen schwer steigerbaren Wert symbolisiert und das Gewissen als Instanz verstanden wird, das allemal moralisch stärker ist als die Anpassung an eine Ordnung, versteht es sich fast von selbst, daß der postkonventionelle Standpunkt dem konventionellen überlegen ist. Zugleich macht die schier unendliche Diskussion um die nachfolgenden Operationalisierungen, der Stufendefinition und -abgrenzung, deutlich, wie unsicher dieses Fundament ist. Freilich erreichte diese Diskussion nicht die Ebene der Forschungspraxis.

Ironisch formuliert konnten mit Heinzens Dilemma nicht nur die drei Niveaus in den Artefakten der konkreten Forschung valide nachgewiesen werden (worauf Kohlberg immer wieder bei allen Einschränkungen stolz hinwies), die Probanden lieferten auch noch den Stoff für die Debatte über die rechte Form und Deutung der Niveaus, indem sich vielfältige Möglichkeiten ergaben, daraus Stufen zu machen. Heinz' Dilemma erlaubt, auf den drei Niveaus zu reagieren. Man kann sich für die Befolgung der Eigentumsordnung aus Angst vor der Strafe, für Konventionen im Umgang mit den beiden Werten oder für ein moralisches Prinzip entscheiden. Dabei kann man für den Einbruch mit postkonventionellen Argumenten votieren und im Grundsatz auch gegen ihn. Warum also sollte man Heinz' Dilemma problematisieren, wenn es sich doch in der Tat als Musterbeispiel für die Hervorlockung von kognitiven Argumentationsübungen erweist, die zudem in dem Maße virtuos statt autonom werden können, in dem sie – wie auch in der Moralphilosophie selbst – sich vom Leben der Menschen und der Gesellschaft zugunsten der Logifizierung von Begründungsfiguren distanzieren? So betrachtet ist Heinz' Dilemma gerade mit seiner Künstlichkeit klug konstruiert. Würde man mit ihm Philosophieunterricht, etwa den Kurs »Ethik« betreiben, also kognitive Schulung und eine ethische Propädeutik (s.u.), wäre dagegen weniger einzuwenden, als wenn man wie Kohlberg behauptet, damit besitze man den Schlüssel zur Erklärung der Moralentwicklung.

Die in allen Szenarien gewählte Strategie der Zuspitzung der Konflikte zu einem Entweder-Oder, der begründeten Wahl des kleineren Übels, soll dem Probanden helfen zu zeigen, wie weit seine Urteilsbasis kognitiv entwickelt ist und auf welche Stufe sie verweist. Aber gleichzeitig steigert das die Künstlichkeit aller Dilemmaaufgaben. Das nimmt ihnen, wie die Schüler jener Klasse während und nach der Simulation eines Kohlberg-Interviews zeigten, zugleich ihren Ernst. Sie wurden dazu

verführt, den Test entweder als üblen Trick abzuwehren oder mit den Konflikten wie mit einer Logelei kognitiv zu spielen.

Das Thema der Szenarien ist entweder den klassischen Problemen der Moralphilosophie entliehen (Euthanasie) oder aber so dem realen Leben entfremdet, daß ihr Ursprung in der Theorie unmittelbar evident wird (Joe und Judy, Valjean). Geurteilt wird bei Kohlberg vor allem aus der Beobachterperspektive gegenüber einem Geschehen, zu dem man in der Regel kein praktisches Verhältnis einnehmen kann. Diese Art der angedienten Dezentrierung des Denkens durch die Methode führt zu einer Verselbständigung des Gegenstands (Szenario) und zu einer Akademisierung der Debatte über die rechte Bearbeitung des Datenmaterials. Insofern muß man, um sich in den Kohlberg-Experimenten sinnvoll bewegen zu können, bereits jene von Kohlberg anvisierte Haltung zum moralischen Urteil eingenommen haben. Probanden, die anders denken, müssen damit rechnen, daß sie zurechtgewiesen werden.

Das Dilemma über den Korea-Krieg bringt das Problem der Hermetik der Theorie vielleicht am klarsten zum Ausdruck. Es erinnert nicht von ungefähr an die Fangfragen in älteren Verfahren zur Kriegsdienstverweigerung: »Russische Fallschirmjäger landen im Stadtpark und wollen Ihre Freundin vergewaltigen. Zufällig verliert der eine sein Maschinengewehr ... Was würden Sie tun, um mir, dem Vorsitzenden des Tribunals, zu beweisen, daß Sie ein Pazifist sind?« Der Irrsinn einer solchen hypothetischen Praxis als Testfall für moralische Glaubwürdigkeit hat sich allgemein herumgesprochen. Die Entwicklungspsychologie Kohlbergs hat ein ähnliches Problem: Nicht das moralische Handeln des Hauptmanns ist der Gegenstand, sondern die Produktion eines konsistenten Musters der Begründung für die Selbstopferung oder das abkommandierte Opfer. Aus dem Kriegsdienstverweigerungsverfahren kam in der Regel nur derjenige heil heraus, der sich von dem Problem selbst wenig beeindrucken ließ und sich statt dessen eisern um kognitive Folgerichtigkeit, das Durchhalten eines Prinzips bemühte. Es war wichtig, ggf. die Freundin zu opfern, um den Wehrdienst nicht antreten zu müssen.

Aber Kohlberg kann seine Orientierung an der Form der Urteile nicht vollständig durchhalten. Die wiederholten Hinweise darauf, das Votum sei vorab nicht festgelegt: Heinz dürfe einbrechen oder es auch sein lassen, es interessiere allein die formale Struktur seiner Begründung, werden zurückgenommen, wo Kohlberg mit Bezug auf die Daten feststellen muß, daß es mit der höheren Stufe doch so etwas wie die Dominanz einer Lösung gäbe: Postkonventionelle votieren überwiegend für das Prinzip der Gerechtigkeit mit der Parteinahme für das Stehlen. Das wird berichtet, als hätte es mit der spezifischen Aufladung des Szenarios selbst nichts zu tun, und auch so, daß es keine Rückwirkung auf die Theorie hat.

IV

INSTRUMENTEN MUSS GEHORSAM GEFOLGT WERDEN

Vergleicht man das Heinz-Dilemma mit den anderen, so wird deutlich, warum dieses bei Illustrationen in den Vordergrund gestellt wird: Es ist vergleichsweise das theoretisch am besten durchkonstruierte. Die anderen Szenarios wirken oft schlicht unglaublich: Offensichtliches Unrecht als Willkür der Eltern erscheint wohl nur

soweit als dilemmatisch, als sich verängstigte Kinder vor die Wahl von Gehorsam oder Widerstand, Solidarität mit den Geschwistern oder Petzen in der übelsten Form gestellt sehen. Aber was besagt das eine oder das andere für die eigene Moral? Es fällt schwer, daran zu glauben, die Schweinerei des Vaters, die 100 Dollar (nach heutigem Kaufwert eine beträchtliche Summe) für seine Angelkumpäne zu akquirieren, habe, sogar in den law-and-order-Zeiten autoritärer Väter der Jahre, als Kohlberg dissierte, ein Dilemma der Wahl zwischen zwei moralischen Werten repräsentiert. Auch der erfolgreiche Fabrikbesitzer provoziert nicht zu einer Stellungnahme zum Recht der Gesellschaft auf Strafverfolgung und der subjektiven Rechtfertigung und Buße durch gute Taten. Wenn nicht einmal der Hinweis darauf: 20 Jahre nach dem Ausbruch, das sei doch längst verjährt! zur Beschwichtigung herbeizitiert werden darf, weil es eben um die grundsätzliche Alternative und um sonst gar nichts gehen soll, wird aus dem Szenario ein skurriles Artefakt. Und schließlich zurück zum Heinz-Dilemma. Was mag in einem an Piaget geschulten Entwicklungspsychologen vorgegangen sein, wenn er, um die empirische Entwicklungslogik der Moral zu rekonstruieren, sich auf ein solch extremes Beispiel bezog: Von Piagets Murnelspiel zur Rekonstruktion von Spielregeln als Fokus des moralischen Urteils steigert sich Kohlberg zum Diebstahl von Medikamenten, zur Sterbehilfe und zur Selbstaufopferung eines Hauptmanns. Wollte man das Urteilsvermögen von Erwachsenen verstehen, würde man ihnen dann Kindergartenszenen vorspielen? Und wenn man die innere Logik der Moralentwicklung rekonstruieren will, kann es dann ratsam sein, bereits Kindern komplizierte moralphilosophische Problemfälle vorzulegen, eben solche, an denen bis heute erbitterte Diskussionen der professionellen Ethiker entbrennen? (Man denke nur an die Aufregung über Singers Thesen zur Sterbehilfe!)

Konnte es nicht einfacher gehen? Warum hat man den Kindern und Jugendlichen nicht die Probleme vorgelegt, die in ihrer lebensweltlichen und entwicklungsbedingten Eingebundenheit typisch auch für das Lernen der Moral und der Entwicklung des Urteilsvermögens sind? Warum sind die Dilemmaaufgaben nicht an den Konflikten entwickelt worden, in die Kinder und Jugendliche real verwickelt werden? Kohlbergs Auskunft, daß er Moral anders als Piaget »von oben, nicht von unten aus« betrachten wollte, überzeugt nicht, denn erstens hat er sich selbst nicht konsequent daran gehalten (siehe Geldentzug für Angeltour), sodann lassen sich Konflikte denken, die strukturentisch und doch altersspezifisch formuliert sind. Schließlich wäre die Instrumentierung allemal theoretisch von der empirisch gehaltvollen Antwort auf die Frage abhängig zu machen, ob sich Kinder auf der gleichen kognitiven Ebene befinden wie Erwachsene, wenn sie moralisch urteilen. Wenn aber stimmt, was alle Stufenmodelle ja postulieren, daß es qualitative Unterschiede gibt zwischen der egozentrischen, der konventionellen und der postkonventionellen Denkweise, dann erscheint es alles andere als selbstverständlich, allen Altersgruppen im Prinzip die Konflikte zu zeigen, deren volle Beurteilung letztlich die moralische Reife voraussetzt, die mit dem letzten Entwicklungsniveau gegeben ist.

Nun ist das immer wieder als methodisches Standardargument gegen Kohlberg vorgebracht worden. Es soll im folgenden nicht vertieft werden. Interessanter will mir scheinen, der Diskrepanz weiter nachzuspüren, die zwischen der Beliebtheit von Kohlbergs theoretischem Modell und dem offensichtlichen Desinteresse an seinem

impulsgebenden Material besteht. Warum ist die psychologische Schieflage, die seine Untersuchungsinstrumente zum Teil auszeichnet, nicht scharf diskutiert worden, woher stammt die Souveränität, mit der eine Theorie zum Fokus eines ausufernden Diskurses geworden ist, ohne daß vorab geprüft worden wäre, wie man zu ihr gekommen ist, ohne daß zunächst einmal experimentelle Neugierde verbreitet worden wäre? Warum hat man nicht einen Teil der Energie, die in die Debatte um Stufe 6 und 7 oder Kompetenz versus Performanz gesteckt worden ist, in die Ausgestaltung der Instrumente investiert? Immer und immer wieder Heinz! Das soll näher untersucht werden, indem wir das Verfahren und die Konflikte exemplarisch genauer an der Stelle studieren, an der der moralpädagogisch engagierte Kohlberg den Schwenk zur Lebenswelt der Probanden vorgenommen hat.

Im Kontext seiner Bemühungen um eine »just community-education« sind von Kohlberg und Mitarbeitern weitere und, wie wir sehen werden, andersartige Dilemmata entwickelt worden. Kohlberg suchte dabei nach Problemfällen, die insbesondere denjenigen Schülerinnen und Schülern näherstanden, bei denen er Förderungsbedarf ausgemacht hatte. So kam es dazu, daß Schülern Konflikte vorgelegt wurden, die ein deutlich höheres Maß an praktischer Relevanz besaßen. Gleichwohl blieb sich Kohlberg treu, indem er sich auch hier um solche Szenarien bemühte, die analog zu Heinzens Dilemma die Struktur der Alternativen genauso enthielten wie die Optionen der kognitiven Urteilsformen. Das bekannteste, weil immer wieder zitierte Szenario ist Sharons Dilemma.

Als jüngst in Brandenburg mittelbar Kohlbergs Theorie und Pädagogik eine Praxis fand, nämlich während der Begleituntersuchung zum neuen Unterrichtsfach »Lebensgestaltung-Ethik-Religion« (LER), wurde es in den Schulen genutzt. Ich zitiere es in der im Unterricht eingesetzten Fassung¹:

»Ich werde euch die Geschichte zweier Mädchen erzählen, die in eine heikle Situation kommen. Diese Situation fordert eine Entscheidung. Wie diese Entscheidung aussehen könnte und welche Gründe es für sie geben könnte, darüber möchte ich anschließend mit Euch reden. Damit die Geschichte anschaulicher wird, zeige ich euch Dias dazu. Sie sind zwar in Amerika hergestellt worden, aber die Geschichte könnte auch bei uns geschehen sein.

Sharon und Susan sind sehr gute Freundinnen. Sie gehen gemeinsam zur Schule und verbringen meist auch ihre Freizeit miteinander. Sie vertrauen sich alle ihre Geheimnisse an und wissen, daß sie sich aufeinander verlassen können.

Natürlich spielt Mode im Leben der beiden eine große Rolle. Am liebsten stöbern sie gemeinsam in Kaufhäusern herum, um sich über die neuesten Mode-Trends zu informieren oder nach einem Schnäppchen Ausschau zu halten.

Hier seht Ihr die beiden in einem Geschäft. Susan hat eine Bluse entdeckt, die ihr besonders gut gefällt.

Eine Verkäuferin wendet sich den beiden zu. Jeder von Euch kennt diese Situation: Einerseits ist es angenehm, wenn man von einer guten Verkäuferin beraten wird, andererseits weiß man, daß sie am Verkaufen interessiert ist, und man wird manchmal das Gefühl nicht los, überredet zu werden.

So liegt es nahe, daß die Verkäuferin die Mädchen ermuntert, die Bluse ruhig einmal anzuprobieren.

Susan läßt sich auch tatsächlich darauf ein, während Sharon weiß, daß man sich auf diese Weise immer ein bißchen mehr zum Kauf verpflichtet.

Sharon schaut auf das Preisschild und weiß, daß dieser Preis ihre finanziellen Möglichkeiten übersteigt. Sie versucht, Susan davon abzubringen, die Bluse wirklich anzuprobieren: bei einem solchen Preis sollte man das Anprobieren bleiben lassen.

Doch Susan läßt sich von ihrem Vorhaben nicht abbringen. Sie will die Bluse unbedingt anprobieren. Nur zum Spaß, es ist ja nichts dabei, man geht ja keinerlei Verpflichtungen ein. Vielleicht käme sie am Nachmittag zurück, um die Bluse wirklich zu kaufen. Und dazu muß sie sich doch erst davon überzeugen, ob sie ihr auch wirklich steht.

Während Susan in der Umkleidekabine verschwunden ist, wartet Sharon auf ihre Freundin. Sie ist zwar immer noch anderer Meinung, aber schließlich sind sie schon so lange befreundet, da wird man sich wegen einer kleinen Meinungsverschiedenheit nicht gleich ernsthaft streiten.

Nach einigen Minuten kommt Susan aus der Kabine. Doch wo hat sie die Bluse gelassen?

Susan öffnet den Reißverschluß ihrer Jacke ein wenig, und Sharon stellt entsetzt fest, daß Susan die Bluse unter ihrer Jacke versteckt hat. Susan glaubt, daß so gar nichts passieren kann, weil die Verkäuferin inzwischen mit anderen Kunden beschäftigt ist und sie gar nicht mehr beachtet.

Sharon will ihrer Freundin folgen, die das Geschäft zielstrebig verlassen hat.

Doch da wird die Verkäuferin aufmerksam und ruft ihr nach. Während Susan schon auf der Straße ist, kann Sharon nicht mehr entkommen.

Zu allem Überfluß ist in diesem Geschäft ein privater Detektiv angestellt, der sie nun unsanft zurückhält.

Die Verkäuferin weiß genau, daß eine der beiden mit der Bluse in der Umkleidekabine war. Nun will sie wissen, wo die Bluse geblieben ist. Die Verkäuferin zeigt auf ein Schild, das man auch bei uns in Geschäften findet: »Jeder Diebstahl wird angezeigt.«

Sharon kann ehrlich behaupten, daß sie die Bluse nicht hat. Ihre Tasche ist leer; ihr kann man nichts nachweisen. Sie beteuert, daß sie mit der Sache nichts zu tun habe.

Aber irgendwo muß die Bluse doch geblieben sein! Wenn nicht bei ihr, dann muß ihre Freundin die Bluse gestohlen haben, folgert der Hausdetektiv. Deshalb soll sie den Namen und die Anschrift ihrer Freundin angeben, damit der Diebstahl aufgeklärt werden kann.

Sharon weiß nicht, was sie tun soll. Soll sie den Namen ihrer Freundin nennen? Sie weigert sich.

Daraufhin droht die Verkäuferin, die Polizei zu holen. Im übrigen würde man sich an ihre Eltern wenden, die würden ihr schon Vernunft beibringen.

Der Ärger, der da auf Sharon zukommt, ist gar nicht auszudenken. Ihre Eltern wären entsetzt. Außerdem weiß sie, daß man mit der Polizei besser nichts zu tun hat. Das hat bestimmte Auswirkungen, nicht nur in der Schule, sondern auch später, wenn sie sich um eine Lehrstelle bewirbt.

Aber den Namen ihrer besten Freundin preisgeben? ...

(Kunstpause mit dem Tenor: Das will sie auch nicht)

Doch die Verkäuferin stellt sie vor die Wahl: »Entweder du nennst den Namen deiner Freundin, dann bist du aus der Sache raus, oder du handelst dir selbst eine Menge Ärger ein«.

Sharon ist verzweifelt. Die Lage scheint ihr ausweglos. Wenn sie nur einen klaren Gedanken fassen oder mit jemandem sprechen könnte. Jetzt aber ist sie ganz allein. Sie muß sich entscheiden: ihre eigene Haut retten, indem sie Namen und Adresse ihrer Freundin nennt, oder schweigen und damit selbst die unangenehmen Folgen auf sich nehmen?

Was würdet Ihr Sharon raten? Sollte sie den Namen nennen, oder soll sie den Namen nicht nennen?

Bitte entscheidet Euch zunächst ganz spontan.

Wenn Ihr Eure Entscheidung den anderen erklären wollt, müßt Ihr Eure Gründe nennen«. (Vgl. Leschinsky 1996, S. 138–163. Leider findet sich das Szenario nicht in der Buchfassung.)

Sharon muß sich also entscheiden, entweder den Namen der Freundin preiszugeben oder aber Repressalien in Kauf zu nehmen. Tertium non datur. Betrachtet man die Alternativen zunächst unter dem Gesichtspunkt der Werte, die sie repräsentieren, und damit auch der moralischen Lektion, die sie bereithalten, das heißt nicht nach der formalen Struktur von Begründungen, die man für das eine oder das andere ins Feld führen kann, so wird deutlich, daß Sharon entweder ihre Freundin decken oder aber die Eigentumsordnung der Gesellschaft bekräftigen wird. Darin liegt ein über die stehende Susan hinaus verweisender beträchtlicher Realitätsgehalt. Zum Konflikt kann es nur kommen, weil beide Güter in der Wirklichkeit leicht gegeneinander stehen: Sharon, Heinz und der Arzt, der potentielle Denunziant im »fremden Land«, sie alle können entweder mit der konkreten Person, die Opfer oder Täter ist, solidarisch sein oder mit dem grundsätzlich Geltung beanspruchenden Ordnungssystem, das als gerecht oder ungerecht erscheinen kann.

Sharons Dilemma ist nicht wirklich offen nach beiden Seiten, sondern einseitig zu Lasten des Individuums konstruiert. Susan hat einen zweifelsfreien moralischen Anspruch auf die Solidarität Sharons verwirkt, indem sie diese in einen Diebstahl hineingezogen hat. Sie verletzt die vom Szenario zumindest implizit als legitim gesetzte Eigentumsordnung. Wenn Sharon sich mit ihrer Freundin weiterhin identifizieren und korrekt handeln will, kann sie das nach der Dramaturgie des Szenarios nur, indem sie die Loyalität gegenüber Susan abkoppelt vom konkreten Verhalten der Freundin, etwa so: »Du bleibst weiterhin meine Freundin, ich werde für dich aussagen und dir helfen, aus dem Schlamassel zu kommen. Aber ich muß dich der Polizei ausliefern, und glaube ja nicht, daß ich das aus Feigheit oder Angst tue, selbst bestraft zu werden. Ich kann nicht akzeptieren, daß man sich in einem Laden einfach nimmt, was einem gefällt. Die Eigentumsordnung müssen wir respektieren« (wenn in moralischen Fragen auf Kohlbergs postkonventionellem Niveau argumentiert werden soll). Loyalität gegenüber dem Nächsten hat damit dort ihre Grenzen, wo diese Person in Konflikt mit der allgemeinen Ordnung der Gesellschaft gerät. Man muß sich Solidarität erst verdienen, im Augenblick der eigenen Gefährdung kann man nicht mehr uneingeschränkt mit ihr rechnen.

Wie elaboriert auch immer die Begründungen im einzelnen ausfallen mögen, mit denen sich die Probanden für das eine oder das andere entscheiden, die Qualität der aufgezwungenen Entscheidungssituation selbst ist eindeutig vorentschieden. In den von den Autoren beigelegten Argumentationsbeispielen zum Konflikt² kommt es insofern nicht zufällig dazu, daß es ein Argument für den Legalismus auf post-konventionellem Niveau gibt, aber keines für die Loyalität gegenüber der Freundin: »Ladendiebstahl ist auch dann falsch, wenn es nur einen Dieb und ein Opfer gäbe.

Durch Susans Vergehen werden die Rechte der Person des Ladenbesitzers verletzt. Ein Gesetz ist in erster Linie dafür da, die Rechte von uns allen zu schützen« (Leschinsky 1996, S. 150). Klar wird hier die Identifikation des Rechts aller mit dem konkreten Recht des Ladenbesitzers. Dagegen lautet das elaborierteste Argument für Susan auf Stufe 4 merkwürdig lakonisch: »Man muß Freunden helfen, egal, was passiert« (ebd.). Mit der Begründung »egal, was passiert« liegt in den Augen der didaktischen Bearbeiter des Dilemmas keine reflektierte Norm des Gruppenzusammenhalts vor, kein höheres moralisch begründetes Recht auf Solidarität mit dem Nächsten, sondern allein die Konvention nach dem Modell korporativer Zwangsmoral.

Mit dieser Polarisierung ist zumindest nahelegt, daß eine postkonventionelle Fassung der Moral nur über die Akzeptanz solcher universeller allgemeiner Regeln zu erreichen ist, die in bürgerlich kapitalistischer Gesellschaft vor allem über das Recht auf Besitz und den Schutz des Besitzindividualismus vermittelt werden, und zwar ohne Ansehen der ökonomischen Machtverhältnisse und der Person. In Sharons Dilemma erscheint der Besitzindividualismus als das Signum der postkonventionellen Moral. Susan stiehlt aus Lust am Konsum. Vor den Verrat an der Freundin schiebt sich das Problem der Kleinkriminalität. Selbst wenn Freundschaft ein hoher Wert ist, der Diebstahl kann keine höhere Rechtfertigung erheischen. Wir haben gesehen, daß die Bedingungen, die beim Diebstahl galten, die Argumentationslage zwar empirisch veränderten, sie jedoch nicht theoretisch folgenreich werden ließen: Heinz kann für seinen Diebstahl vor Gericht bestenfalls mildernde Umstände erwarten. Pädagogisch brisant sind freilich nicht solche Notlagen, sondern die Selbstverständlichkeit, mit der Jugendliche Kleinkriminalität praktizieren. Von den Brandenburger Schülern, die sich mit Sharon auseinandergesetzt haben, wird berichtet, daß sie zunächst ein recht weitgehendes Verständnis für Susan zeigten (a. a. O., S. 145 ff.). Dergleichen kommt so oft vor, daß es zur Folklore jugendlicher Freizeitbeschäftigung gerechnet werden kann. Also muß eine Moralerziehung dagegen aufgeboten werden.

Das Dilemma wird auch auf diese pädagogisch gemeinte und instrumentierte Weise nützlich. Je länger die Schüler darüber nachdenken und diskutieren, desto deutlicher wird ihnen, daß Susan verraten werden muß, denn ihr Diebstahl steht gegen die Gesellschaftsordnung, und ohne sie ist keine moralische Ordnung zu denken (a. a. O., S. 154).

Würde man dagegen das Prinzip der personalen Loyalität konsequent weiter elaborieren, eben so wie es für den Übergang von Stufe 4 zu Stufe 5 erforderlich wäre, so müßte anders als bei Heinzens verzweifelter Lage daraus mit Zwangsläufigkeit eine Beziehungsmoral abgeleitet werden, die u. a. auf soziale Verbünde wie den der Mafia paßt. Das »egal, was passiert« heißt dann: Die Nächsten haben Anrecht auf Schutz, es gibt nur ihnen gegenüber eine prinzipielle Bindung und moralische Verpflichtung. Unser aller je individuell erwartete Sicherheit lebt davon, daß wir uns unbedingt darauf verlassen können (auf die Loyalität der Nächsten als radikal durchgeführtes formales Prinzip). Eine moralische Verpflichtung gilt nicht dem anonymen Ganzen gegenüber. Das Gemeinwohl und die allen zugesicherte Gerechtigkeit besteht nicht in der Wirklichkeit. Sie wirkt faktisch so, daß wir an der Wahrnehmung unserer Interessen gehindert werden. Unter dem Deckmantel des Gemeinwohls wird

nur einem anderen Partikularinteresse zum Durchbruch verhelfen! Die höhere Moral der personal verbundenen Gemeinschaft stünde gegen die Moral der abstrakten Gemeinschaft der Gesellschaft wie gegen die Unmoral des vereinzelteten Wolfs unter vereinzelteten Wölfen.

Die normative Aufladung der Konstruktion wird an diesem Gedankenexperiment deutlich. Mit der Mafiamoral zerfällt die Gesellschaft (einmal universalistisch, immer universalistisch, ob man sich dann gegen die Mafia, Gangs, die Fundamentalisten, den ADAC oder wen auch immer wendet). Die Diskussion des Dilemmas von Sharon soll die Jugendlichen implizit zur Vernunft bringen, sie immun machen gegen den Partikularanspruch, von wem auch immer er kommen mag. Das gilt unabhängig davon, wie vernünftig die gesellschaftliche Allgemeinheit der Verhältnisse sich den Jugendlichen darstellt.

Von diesen Verhältnissen ist zwar im Szenario immer wieder indirekt die Rede, aber wirklich thematisiert werden sollen sie im Rahmen eines Diskurses über die richtige moralische Argumentation nicht. Das Szenario heizt den Konflikt mit Realität künstlich an: angefangen mit der Schilderung der Intimität zwischen den beiden Mädchen über die aufdringliche Art, mit der die Verkäuferin agiert, die Anbahnung des Diebstahls, die Steigerung des Wunsches, die Bluse zu behalten, die Identifikation mit der kriminellen Energie, den produzierten Suspense (ob sie entwischen werden?) bis zur Entdeckung und Steigerung des psychischen Drucks auf Sharon. All das wird eingeführt zur Zuspitzung des Dilemmas, und für die kognitive Bewältigung des Konflikts soll es keine Rolle spielen? Der Druck auf Sharon, einem abstrakten Prinzip zum Durchbruch zu verhelfen und dafür die Freundin zu verpfeifen, wird rigide in Szene gesetzt. Ähnlich wie wir uns dies in der Realität im Verhörzimmer des Warenhauses vorstellen können, mag auch der Schüler/Proband fühlen. Sharon muß sich zum Büttel des Wachdienstes machen, wenn sie heil aus der Situation herauskommen will. Der Verrat an der Freundin wird zum Preis, der zu entrichten ist, wenn man Zugang zu den höheren moralischen Werten bekommen soll? Das Nadelöhr der Moral produziert seine eigenen Opfer.

Ohne Frage kann ein Kind in eine solche Situation geraten, aber an ihr festzumachen, wie weit die moralische Urteilsbildung fortgeschritten ist, halte ich für ein durch die Theorie nahegelegtes Artefakt. Die Situation ist dazu geeignet, die Theorie in Moralerziehung umzusetzen, nicht aber dazu, sie und damit das moralische Urteil zwanglos am Material (der geäußerten Argumente) zu entwickeln und sie mit den Schülern zu prüfen.³ Dazu gäbe es erst wirklich eine Chance, wenn das Instrument nicht die Freundschaftsbindung und die Eigentumsordnung gegeneinander in Stellung bringen würde, sondern wenn zunächst einmal gefragt würde, wie die Jugendlichen eine Beziehungsmoral entwickeln, wie sie sich zur Moral der Eigentumsverhältnisse ein Bild gemacht haben und wie sie dann in Konfliktszenen beides miteinander vermitteln, dann aber nicht nur in Diebstahlsdelikten, sondern auch in Situationen, in denen z.B. die ungerechte Verteilung materieller Güter und ihr sozialer Status thematisch wird. Erst in dieser Erweiterung ließe sich der subjektive moralische Gehalt der erfahrenen Eigentumsordnung einschätzen.

Sodann muß in Sharons Dilemma selbst zugelassen werden, daß die Schüler sich zu dem Konflikt natürlich verhalten könnten. Sie dürften also nicht nur angehalten

werden, anzukreuzen, wie sie sich den Stufen entsprechend verhalten würden, sondern sollen sich auch eigensinnig äußern dürfen: Dabei zeigt sich, daß manche Schüler das Zwangsmoment der Moralisierung der Verhältnisse spüren und deswegen nach Auswegen suchen, die es Sharon erlauben, loyal zu bleiben und dennoch nicht in die Situation zu kommen, den Diebstahl rechtfertigen zu müssen. In einer von mir befragten Klasse kam es zu den folgenden Aussagen auf die Frage, was sie an der Stelle von Sharon sagen würden:

- ▶ »Die kenne ich nicht persönlich, nur ihren Vornamen!« Mit der Notlüge will sich der Schüler der Entweder-Oder-Situation entziehen.
- ▶ »Damit habe ich nichts zu tun. Sie sehen doch, ich habe nichts gestohlen, ich habe auch niemanden zum Diebstahl angestiftet und auch nicht Schmiere gestanden!« Der Schüler reklamiert für sich das Recht, am inkriminierten Vorgang selbst nicht beteiligt gewesen zu sein. Er verweigert die Auskunft mit dem Hinweis auf seine Unschuld.
- ▶ »Der hat kein Recht, sie zu erpressen!« Ein anderer Schüler ergänzt die Abwehr, indem er das Zeugnisverweigerungsrecht geltend macht. Wenn Ehepartner sich gegenseitig als Rotsünder decken können, dann sollen es auch Schulfreunde tun dürfen.

Diese drei Varianten der Verweigerung verweisen jeweils auf unterschiedliche Muster möglicher Rechtfertigung. Sie sind als solche zu würdigen und nicht erst durch ihre Einordnung in die drei Niveaus oder sechs Stufen. Hinzu kommen Muster der aktiven Umdeutung:

- ▶ »Ich werde mit ihr sprechen und sie motivieren, die Bluse zurückzugeben und sich zu melden.« Sharon demonstriert ihre pädagogisch-therapeutische Überlegenheit gegenüber dem Warenhauspersonal. Nicht Kriminalisierung des Delinquenten incl. der eigenen Person ist die Lösung des Problems, sondern eine sozialpädagogische Bearbeitung. Auch das Warenhaus muß daran interessiert sein.
- ▶ »Die Bedienung hat uns regelrecht angestiftet und die Bluse aufgedrängt, sie hat meine Freundin verführt! Wir haben gesagt, wir haben kein Geld! Sie ist mindestens mitschuldig!« Mit dieser Antwort wird der Versuch unternommen, eine personalisierende Zuspitzung des Problems zu überwinden und in eine umfassendere Bewertung des Konflikts einzutreten.⁴

Aus der Sicht der Kohlbergschen Theorie und Methode sind diese Reaktionen vor allem Ausflüchte aus dem Dilemma und münden nicht in Urteile nach Kohlbergischem Muster. Indem die Wahl zwischen den Werten verweigert wird, wird es schwierig, die Lösung des Konflikts einfach wie Vorgestanztes auf der Entwicklungsskala einzutragen. Rekonstruiert man die Urteile unter dem Gesichtspunkt ihrer Argumentationslogik, so wird sich dabei herausstellen, daß sie den Kohlbergschen Interpretationsrahmen der drei exklusiven und konsekutiven Niveaus sprengen. Was wäre etwa von einem Prinzip zu halten, mit dem das Richtige allein verfahrensmäßig bestimmt wird wie in der Reaktion auf das Zeugnisverweigerungsrecht – im Strafrecht gibt es das, warum nicht im Dilemma? Was wäre von einer Pädagogisierung des moralisch Richtigen zu halten, also davon, daß der Zuwachs an Einsicht zählt, nicht aber die Zuordnung zu einer der beiden Alternativen? Der sozialpädagogische Anspruch der Besserung des Subjekts wie seiner Verhältnisse kann zu moralischen

Antworten auf das Dilemma führen, die zwischen den Niveaus oszillieren. Welche Folgen hat es für die Logik der Wertung, wenn der Legalismus der Stufe 4 mit Rückgriff auf die subjektiv nicht voraussetzende Schuldhaftigkeit Susans kritisiert wird? Mildernde Umstände und mangelhafte Schuldfähigkeit kennt man bei Gericht. Wie ist schließlich damit umzugehen, wenn der Proband vor allem das Verfahren selbst problematisiert, er keine praktische Empfehlung ausspricht und insofern wirklich und rein kognitiv als Metabeobachter reagiert und sich z.B. fragt, was da eigentlich mit dem Probanden angestellt wird? All das paßt nicht so recht in Kohlbergs Schema.

Wer an der Entwicklungslogik auch dann noch interessiert bleibt, wenn der Eigensinn der Probanden gegen das unterstellte umfassende theoretische Modell verstößt, für den wird das mehr als nur Ansporn dazu sein, die Kohlbergsche Theoriearchitektur zu überprüfen. Er wird den Eigensinn nicht als Fremdkörper aussondern. Just aber die Bereitschaft zur qualitativen Neuvermessung des Konzepts und der Methode scheint in der Kohlbergliteratur nur wenig ausgeprägt zu sein.

V

OHNE WIDERSPRUCHSERFAHRUNG KEINE MORALENTWICKLUNG

Kommen wir zurück zum Lehrer, der Heinzens Dilemma in seinem Pädagogik-Unterricht einsetzte. Er stieß auf das vielleicht zentrale Problem der Formulierung einer Theorie der Entwicklung moralischer Urteile, indem er die Urteile der Schüler quasi durch seine Eskalation noch einmal problematisierte.

Was den meisten Schülern im Verlauf der Stunde zunehmend als Glatteisübung erschien, führte sie Schritt für Schritt dazu, die Skala ihrer Deutungen zu präsentieren: Die Mehrheit war in der Lage, zunächst spontan gefühlsmäßig zu reagieren: Klar muß Heinz einbrechen! Im Verlauf der Nachfragen machten sie daraus einen verallgemeinerbaren Satz: In solchen Fällen muß immer so gehandelt werden! Als sie aber merkten, wie sich der Geltungsbereich des Satzes ausdehnte, waren sie geneigt, mit Bezug auf die Konvention der Eigentumsordnung zu argumentieren: Notfälle müssen Einzelfälle bleiben, ansonsten kippt die Not in Kriminalität um. Das Interessante an den Reaktionen der Schüler besteht also nicht in der Subsumtion unter eines der drei Niveaus, sondern gerade darin, daß sie sich je nach Anlaß und Bedeutung ganz unterschiedlich aus dem Register moralischer Argumentation bedienen können:

- ▶ Sie urteilen personalistisch, sind solidarisch in der spontanen Zuwendung zum Opfer, das heißt Heinz und seiner Frau,
- ▶ sie urteilen prinzipienorientiert, wenn es darauf ankommt, das eigene Urteil generalisierend zu rechtfertigen,
- ▶ und sie argumentieren zugleich vermittelnd zwischen Einzelfall und Regel in der Einschränkung der Geltungsbedingungen des moralischen Prinzips, sobald ihnen deutlich wird, sie könnten Opfer ihres eigenen Prinzips werden. Dann erwarten sie den Schutz durch die Konvention der (wehrhaft verteidigten) Eigentumsordnung.

Kurz: sie argumentieren quer zu allen Niveaus und gerade darin realitätstüchtig. Sie reklamieren sowohl die Verantwortung für den Nächsten wie die Unterstellung der Moral unter universell gültige Prinzipien und sie zitieren den Legalismus als Kompromiß, wenn sie sich von ihm Schutz erwarten.

Während der Unterrichtsstunde zeigte sich im Wechsel der Perspektiven in erster Linie nicht etwa ein Mangel an Stabilität der Urteile, sondern der Umgang mit der widersprüchlichen Realität: »Ich weiß gar nicht, was Sie wollen, in der Gesellschaft geht es doch immer darum, daß man schaut, wie man sich seiner Haut wehrt, das andere ist doch nur das Ideal der Gerechtigkeit. Man ist gut beraten, das nicht ernstzunehmen, wenn es um das eigene Interesse geht.«

Die Schüler der Klasse zeigen während der Diskussion in der Mehrheit eine Fähigkeit, die bei Kohlberg, sobald sie in den Blick gerät, mit der Stufung eher weginterpretiert wird, nämlich diejenige, je nach Fall und Interesse moralische Urteile unterschiedlicher Art (auf unterschiedlichen Niveaus) zu generieren. Sie wissen, daß moralische Normen nur via Generalisierung Geltung beanspruchen können. Sie wissen auch, daß sich solche Prinzipien verselbständigen können, weswegen sie mit einer Rechtsordnung kompatibel gemacht werden müssen, die die unbedingte Geltung des Prinzips einschränkt. Und am Ende wissen sie, daß jedes Urteil nochmals auf die subjektive Interessenlage zurückbezogen werden muß. Die Schüler haben erfahren, daß die obersten Bezugsnormen moralischen Urteilens: das Prinzip der Solidarität mit den Schwachen und das Prinzip der Eigentumsordnung zueinander im Widerspruch stehen. Sie können mit den Normen Praxis kritisieren, in unserem Fall die Ungerechtigkeit der Eigentumsordnung, und zugleich können sie das Gegenteil fordern, deren Respektierung durch Menschen, die sich sonst einfach holen, was sie benötigen.

An ihren wechselnden Urteilen ist die Strategie zu studieren, mit der sie eine Praxis, die zunächst ihrer Kritik verfällt, in dem Augenblick idealisieren, in dem ihre materiellen Interessen bedroht sind. Auffällig ist die Koexistenz von hehren moralischen Normen und angepaßtem Verhalten. Der protestierende Schüler hat das in seiner Sprache kenntlich gemacht: als Doppelcharakter der angedienten Moral. In diesem Sinne spiegelt die Diskussion des Kohlberg-Dilemmas *contre coeur* die Einübung in die bürgerliche Kälte, das Prinzip bürgerlicher Subjektivität. Wo Moralerziehung deren Widersprüche nicht substantiell aufklärt, leistet sie selbst eine Desensibilisierung gegenüber der Kälte. Denn mit der Vermittlung von Argumentationsakrobatik gelingt es den Menschen zunehmend, die erlebte Kluft zwischen moralischen Ansprüchen und realitätsgerechtem Verhalten zu überbrücken. Die Diagnose der Moralentwicklung wie ggf. auch die Moralerziehung hätten vor diesem Hintergrund die Aufgabe zu fragen: Wie lernen Menschen, Widersprüche in ihr moralisches Urteil zu integrieren, und wie ließe sich darüber Aufklärung betreiben?

(Fortsetzung folgt.)

Literatur

- Damon, William: Die soziale Welt des Kindes, Frankfurt 1984
- Döbert, Rainer: Normen, Einsichten und Handeln; in: Kursbuch 60, Berlin 1980, S. 43–59
- Ders.: Wider die Vernachlässigung des »Inhalts« in den Moralthorien von Kohlberg und Habermas; in: Edelstein/Nunner-Winkler (Hrsgg.): Zur Bestimmung der Moral, Frankfurt 1986, S. 86–125
- Kohlberg, Lawrence: Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt 1995
- Leschinsky, Achim: Vorleben oder Nachdenken? Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch zum Lernbereich »Lebensgestaltung-Ethik-Religion«, Frankfurt/M 1996
- Noam, Gil: Selbst, Moral und Lebensgeschichte; in: Edelstein/Nunner-Winkler/Ders. (Hrsgg.): Moral und Person, Frankfurt 1993, S. 171–202

Anmerkungen

- 1 Die Herkunft von Sharons Dilemma ist nicht leicht zu rekonstruieren. Zwar wird es immer wieder Kohlberg zugeschrieben, so von Leschinsky (1996, S. 139), indirekt etwa von Oser/Althof in ihrem Buch über »Moralische Selbstbestimmung« (Stuttgart 1992, S. 367), direkt in dem Lehrbuch von Oerter/Montada: Entwicklungspsychologie (München 1982, S. 662). Leschinsky verweist als Fundstelle auf Th. Lickona: Wie man gute Kinder erzieht (München 1989), wo Sharons als Sabinas Dilemma im Anhang auftaucht (S. 488 f.) mit dem Verweis auf E. Fenton: Teacher Training in Value Education (New York 1975) als Quelle. Das LER-Beispiel wiederum stellt eine Bearbeitung einer Bearbeitung für den Unterricht dar, die F. Oser zugeschrieben wird (Leschinsky a. a. O., S. 139).
- 2 Leschinsky 1996, S. 150. Jeweils 5 Argumente pro und contra werden den Schülern im Unterrichtsexperiment angeboten, nachdem sie ca. 25 Minuten lang eigene Argumente pro und contra gesammelt hatten. Anhand der »Fremdargumente« sollen sie dann entscheiden, mit welchem – jenseits ihrer zuvor eingebrachten Eigenargumente – man seine Meinung gut verteidigen kann (a. a. O., S. 141). Leschinsky berichtet darüber, daß die Diskussion der Fremdargumente Veränderungen gegenüber den zunächst vorgetragenen Eigenargumenten nach sich zog.
- 3 Das Unbehagen darüber spürt man im Auswertungsbericht von LER, so wenn trotz des Lobes auf die positive Wirkung von Dilemma und Fremdargumenten – durch die die Schüler dazu angeregt wurden, »die ihnen zuvor vertrauten Meinungen und Überzeugungen hinter sich zu lassen und eine neue Stufe der Reflexion zu erreichen« (Leschinsky 1996, S. 154) – abschließend darauf hingewiesen wird, daß Schüler »vielfältige moralische Überlegungen« einbringen und sie als »moralisch selbständige Subjekte ernst zu nehmen« sind (a. a. O., S. 155).
- 4 Am Ende des Berichts über das Unterrichtsexperiment wird tabellarisch aufgeführt, was die Schüler im Rahmen von LER an Eigenargumenten vorgetragen haben – augenscheinlich in der Form von Tafelanschriften. Dabei wird deutlich, wie unterschiedlich eigensinnig und auch kreativ auf die Situation reagiert wurde. Leider wird das Material von Leschinsky nicht ausgewertet und auf den Anspruch zurückgebunden, was es denn für das Ziel der Stimulation der moralischen Urteilskraft der Schüler aussagt (vgl. a. a. O., S. 156–161).